

Les élèves perturbateurs au collège : des pratiques enseignantes inclusives

Florence SAVOURNIN

Maître de conférences

Espé - Université Jean Jaurès, Toulouse

Frédéric DETCHART

Inspecteur - Conseiller technique ASH

Académie de Toulouse

Résumé : Les auteurs, membres d'un collectif de recherche de l'académie de Toulouse, se sont intéressés aux décisions prises à l'encontre d'Élèves dits perturbateurs (EP), dont le comportement est jugé contraire à l'ordre scolaire. Se demandant pourquoi des EP ne le sont pas avec certains enseignants, ils avancent l'hypothèse qu'il existe un contrat implicite entre l'élève dit perturbateur et l'enseignant dit en réussite avec cet élève. Partant de l'idée de contrat didactique (Brousseau, 1990), les chercheurs étudient les éléments de ce qu'ils nomment un contrat implicite entre enseignant et élève, à partir d'une série de 22 entretiens semi-directifs auprès d'enseignants et de jeunes EP. Outre l'organisation spécifique de l'espace de travail, six grandes catégories de variables apparaissent déterminantes dans le maintien ou l'évolution des comportements de l'EP : explicitation du cadre par l'enseignant, cohérence d'ensemble, constitution et régulation du groupe d'élèves, différenciation, responsabilisation des élèves et valorisation des réussites, diversification des pratiques enseignantes. Ces variables sont généralement en lien avec la qualité de l'implication de l'enseignant. Au total, des modules de formation centrés sur les composantes du contrat implicite sont à promouvoir, afin de prévenir les perturbations engendrées par certains élèves et de faciliter leur engagement dans les apprentissages.

Mots-clés : Contrat didactique - Élèves difficiles - Élèves perturbateurs - Engagement - Entretien semi-directif - Exclusion scolaire - Ordre scolaire - Pédagogie - Troubles du comportement.

Disruptive pupils in secondary school: inclusive teaching practices

Summary: The authors, members of a research team of the Toulouse region educational administration, examined the decisions taken concerning pupils called «disruptive», pupils whose behavior is deemed contrary to order in school. They wondered why these pupils were not disruptive with some teachers, and they put forward the hypothesis that an implicit contract existed between the pupil called disruptive and the teacher described as moving toward success with that pupil. Starting with the idea of a didactic contract (Brousseau, 1990), the researchers studied the elements of what they termed an implicit contract between the teacher and the pupil on the basis of a series of 22 semi-directive interviews of teachers and disruptive young people. Aside from the specific organization of the workspace, six major categories of variables appeared decisive in maintaining or changing behaviors of disruptive pupils: explanation of the framework by the teacher; a consistent approach; creation and regulation of the group of pupils; differentiation, fostering of responsibility and recognition of successes; diversification of teaching practices. These variables are generally linked to the quality and involvement of the teacher. Overall, training modules focused on the components of the implicit contract are to be promoted so as to prevent disruption caused by certain pupils and to facilitate their commitment to learning.

Keywords: Behavioral disorders - Didactic contract - Difficult pupils - Disruptive pupils - Educational exclusion - Involvement - Order in schools - Pedagogy - Semi-directive interview.

LA gestion des élèves perturbateurs est une préoccupation quotidienne des acteurs de l'école, qu'il s'agisse des enseignants dans leur classe ou des équipes éducatives appelées à en parler. Gérer le comportement perturbateur de certains de leurs élèves fait en effet partie de la réalité professionnelle de nombreux enseignants, débutants ou chevronnés.

Pour Moignard et Rubi (2013, p. 48) l'élève perturbateur est « *celui qui remet en cause, par une attitude ou un comportement déviant, l'ordre scolaire établi dans l'établissement. L'élève perturbateur est défini comme tel par les personnels ou une partie des personnels de l'établissement, en fonction des critères normatifs que ces personnels édictent en matière de respect des règles et de reconnaissance de leur autorité* ».

Si des partenariats ont donné lieu ces dernières années à de nombreux dispositifs (réussite éducative, classes-relais) orientés vers la prise en charge de ces publics, il revient aux acteurs de l'école de chercher des solutions pour que les jeunes rencontrant des difficultés dans leur posture d'élève puissent toutefois apprendre et suivre un parcours de formation.

Des travaux récents sur le climat scolaire (Debarbieux *et al.*, 2012) ont attiré l'attention sur le rôle de l'environnement social et celui des établissements scolaires eux-mêmes dans le développement des violences scolaires (Pain, 2006). Ces études ont montré combien le fonctionnement interne de la classe pouvait avoir des effets significatifs sur le comportement des élèves ainsi que sur leur réussite dans les apprentissages (Bonnery, 2007 ; Rochex et Crinon, 2011). Bressoux (2001) a de son côté mis en évidence l'importance de l'« *effet classe* » ou « *effet maître* » dans l'accès aux apprentissages, notamment pour les élèves les plus éloignés de la norme scolaire. Le processus d'interaction entre le professeur et ses élèves est en effet une dimension essentielle de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement qu'il faut toujours considérer dans le contexte particulier où il se déploie. Enfin, Brousseau (1980) a montré que toute situation didactique repose sur un « *système d'obligations réciproques* » entre le professeur et son élève, un « *contrat didactique* » qu'il définit comme « *l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant* ».

PROBLÉMATIQUE ET DÉMARCHE

Réfléchir aux conditions d'accès, pour les élèves perturbateurs, à l'univers normatif de l'école, constitue un enjeu pour l'école inclusive (Benoit, 2014 ; Moignard et Ouafki, 2015). Quel rôle les enseignants peuvent-ils jouer dans la prévention des comportements perturbateurs des élèves ? Les pratiques enseignantes influent-elles sur le comportement de ces élèves ? Quelles sont les perceptions de ces élèves mêmes ?

C'est pour tenter de répondre à ces questions que nous avons constitué fin 2012 un groupe de travail dans le cadre d'un Ared (Atelier de réflexion et d'échanges en vue de diffusion). L'objectif initial de ce groupe était l'élaboration d'un module de formation et la rédaction d'un document d'accompagnement à destination des enseignants, afin d'améliorer la scolarisation des élèves perturbateurs.

Hétérogène, l'équipe a initialement rassemblé autour d'un IEN ASH, deux formateurs ASH en Espé, un principal de collège, un CPE, un PLC, une directrice de Segpa, une

directrice d'école, une conseillère pédagogique ASH, un coordonnateur pédagogique d'unité d'enseignement, deux enseignants du premier et du second degré.

Une fois l'objectif défini, l'équipe s'est attachée à préciser le public, au regard de la définition proposée par Moinard et Rubi. Ainsi, même si la frontière est parfois difficile à établir, nous distinguons l'élève perturbateur des élèves relevant du champ du handicap en raison de troubles de la conduite et du comportement et pour lesquels une prise en charge thérapeutique est indiquée, ainsi que des élèves en très grande difficulté scolaire relevant d'une orientation dans l'enseignement adapté (Egpa).

L'étude, qui s'est déroulée sur trois années consécutives, a commencé par un travail exploratoire mené sous la forme d'entretiens conduits auprès de chefs d'établissements, de directeurs d'école et d'enseignants. Cette première phase nous a permis de confirmer la pertinence de notre thème de travail et de faire le choix du collège comme lieu privilégié pour notre étude. Les enseignants et les chefs d'établissement sollicités ont tous évoqué des comportements d'élèves jugés perturbateurs, tant dans les classes mêmes que dans l'établissement scolaire. Toutefois, il est apparu au cours des échanges que tous les enseignants d'un même établissement scolaire ne sont pas mis en difficulté par les élèves définis comme perturbateurs par la communauté éducative. Ce constat nous a incités à chercher à comprendre comment ces enseignants, plutôt en réussite, s'y prenaient avec ces élèves.

Notre interrogation initiale, base de notre étude, peut donc se formuler ainsi : Pourquoi des élèves, reconnus perturbateurs, ne le sont-ils pas avec certains enseignants ? Quels savoir-faire développent les enseignants qui réussissent avec ces élèves ?

Ces premiers entretiens nous ont conduits à faire l'hypothèse qu'il existe un **contrat implicite** entre l'élève dit *perturbateur* et l'enseignant dit *en réussite* avec cet élève. Il s'agissait alors de repérer les éléments en jeu dans son émergence.

Ce contrat pourrait être influencé par :

- Du côté des enseignants :
 - . Les représentations qu'ils se font des causes des perturbations de leurs élèves ;
 - . Leur propre implication au sein de l'établissement ;
 - . Leurs attentes et pratiques pédagogiques et didactiques ;
 - . Leurs postures et comportements.
- Du côté des élèves :
 - . La place et l'image de l'enseignant au sein du collège ;
 - . Leurs attentes pédagogiques et didactiques vis-à-vis de l'enseignant ;
 - . Leurs attentes relationnelles vis-à-vis de l'enseignant ;
 - . Leur perception d'une spécificité de l'enseignant.

Un guide d'entretien a été alors élaboré, testé, puis utilisé pour recueillir les propos de vingt-deux enseignants de collèges urbains et périurbains. Les enseignants interviewés nous ont été présentés, à notre demande, par des chefs d'établissement comme des enseignants « *plutôt en réussite avec les élèves perturbateurs* ». Dix de ces élèves, reconnus comme perturbateurs par la communauté éducative ont ensuite été interviewés, avec leur accord et celui de leurs parents. Les interviews ont été retranscrites, puis analysées au regard des indicateurs retenus.

LES RÉSULTATS

Ces comportements qui perturbent la classe

Pour les enseignants, les comportements perturbateurs concernent aussi bien la vie de la classe que le travail scolaire lui-même. Concernant l'ambiance de la classe, les enseignants citent l'insolence vis-à-vis de l'adulte, le mépris, la provocation, le refus des règles, l'opposition. La relation aux autres élèves est souvent caractérisée par l'instabilité dans les relations, la manipulation, les relations conflictuelles, le refus de collaborer avec les camarades, les violences. Les enseignants notent également des prises de parole intempestives, de l'agitation excessive, des attitudes qui accaparent l'attention : « *Il est en retard, il parle sans lever la main.* » (Mme B. professeur de SVT) Côté travail, les enseignants évoquent le refus de travailler, la déstabilisation du groupe classe, la mise à mal de séances d'enseignement : « *Pour moi un élève perturbateur est un élève qui est tout le temps debout, qui coupe la parole au professeur, qui empêche de faire cours.* » (Mme B. professeur d'arts plastiques). Ils notent également l'évitement et la résistance à l'apprentissage, un rapport problématique aux règles et au cadre, le manque d'investissement, les notes faibles, l'absentéisme, le décrochage.

Des contextes favorisant les comportements perturbateurs

Le contexte familial et psycho-affectif

Les enseignants interrogés (20/22) évoquent des causes sociales sans s'étendre sur le sujet et sans exprimer de jugement de valeur. Il s'agit plutôt du constat que la vie de l'élève hors de l'établissement n'est pas forcément simple : « *On a des élèves pour qui c'est aussi le climat familial qui fait que ce sont des élèves qui sont plus ou moins lâchés dans la nature, qui n'ont pas de règles, pas de cadre.* » (Mme B, professeur d'EPS).

12 enseignants sur 22 évoquent les difficultés psycho-affectives des adolescents : « *Au niveau de l'image qu'il a de lui, la représentation de soi au niveau psychologique, il a vraiment une image de lui extrêmement dégradée [...] Je pense qu'il a l'impression qu'il n'est pas à sa place, que l'école c'est fait pour les gens qui réussissent, que c'est inné de réussir ou de ne pas réussir.* » (Mme G, professeur d'anglais).

L'institution scolaire

Une forte majorité (17/22) pense que le fonctionnement de l'établissement joue un rôle dans le comportement des élèves, qu'il s'agisse de la taille des établissements et du grand nombre d'élèves, ou de la qualité du travail d'équipe : « *Au collège, le règlement, il est le même de la 6^e à la 3^e et ça prend pas en compte en fait la maturation du jeune [...] Dans un collège, il y a un effet de masse ; qui dit effet de masse, dit aussi sentiment d'impunité ou de dilution de la responsabilité : donc on se permet de faire des choses que l'on se permettrait pas si on était au sein d'un petit groupe et pas noyé parmi 600 élèves. Cet effet de masse, il a aussi un autre effet, qui je pense, est très mal vécu par beaucoup d'élèves, c'est que, du coup, ça oblige à une proximité... avec les autres. Il n'y a pas*

d'espace personnel, privé ; ils sont toujours sous le regard d'autres. » (Mme G, professeur d'anglais).

« Il manque de cohésion dans les équipes pédagogiques. À un moment donné, il faut déjà que l'information passe entre nous. » (Mme B, professeur d'EPS).

L'expérience scolaire des élèves

La moitié des professeurs associent les comportements des élèves perturbateurs aux difficultés ou à l'échec scolaire qui peuvent être antérieurs au collège : *« Ils ne comprennent plus grand chose à ce qui se passe en classe. »* Certains élèves *« se réfugient dans « j'existe parce que je mets le souk »* (M. A, professeur de technologie). *« Ils sont en lent décrochage de compréhension. Au fur et à mesure, ils perdent pied dans la discipline enseignée. On le voit surtout par rapport au français. C'est-à-dire qu'on a des élèves qui arrivent avec une maîtrise de la langue faible, fragile. Au fil du temps, l'exigence de la consigne augmente. Petit à petit, ils comprennent plus grand-chose à ce qui se passe en classe. »* (M. A, professeur de technologie).

Pour les enseignants interviewés, les comportements perturbateurs des élèves sont en lien avec des difficultés, des perturbations psycho affectives générées par le contexte familial et social dans lequel ils évoluent. Il est notable cependant qu'aucun jugement de valeur ou qu'aucune considération négative sur le milieu familial n'apparaît dans leur propos.

Des obstacles non surmontés dans les apprentissages scolaires des élèves sont évoqués par la moitié des enseignants comme un motif favorisant les comportements perturbateurs. Pour une grande majorité d'entre eux, l'organisation du collège et son fonctionnement constituent un milieu propice à ces comportements.

Il est à noter que quelques enseignants disent ne pas percevoir les élèves en question comme perturbateurs, comparé à ce qu'ils ont pu vivre ailleurs ou en début de carrière ; cette donnée met en évidence la relativité des perceptions en fonction de l'expérience vécue par les professionnels.

Le point de vue des élèves

De leur côté, les élèves s'expriment peu quand on leur demande pourquoi ils adoptent des comportements perturbateurs en classe. Aucun des élèves n'établit de liens entre des difficultés personnelles et son comportement en classe ; l'un évoque cependant des *« retours de vacances difficiles »* et un autre élève son envie irrésistible de *« toujours dire ce qu'il veut »*. Quelques élèves se mettent en cause pour expliquer leur comportement : *« je fais des bêtises, ça m'excite », « je me laisse entraîner », « pour faire rire les copains »*.

Il est à noter que la majorité des réponses présentent ces comportements comme des réactions à l'attitude de l'enseignant ou à une relation vécue comme conflictuelle avec l'enseignant. En effet, l'attitude de l'enseignant peut être perçue comme malveillante par des élèves : *« la prof nous rabaisse » ; « elle parle mal de moi » ; « elle m'imité en se moquant »*.

L'élève peut également invoquer sa propre perception de l'enseignant : *« c'est lié au prof que j'ai en face », « je sais avant d'entrer que ça va être compliqué »*. Des

élèves évoquent leur sentiment d'être marginalisés : « *elle me laisse à l'écart* », « *je suis mis à part* », « *on ne s'occupe pas de moi* ».

Le cadre, enfin, peut également être perçu comme non ajusté : « *le prof ne réagit pas, il ne dit rien* ».

Le rapport des élèves aux enseignements est également évoqué pour expliquer leurs comportements perturbateurs, qu'il s'agisse du contenu des cours ou des modalités d'enseignement. Jugés « *trop longs* », les cours « *ne m'intéressent pas* », « *je m'ennuie* » ; « *y'a des profs, ils font du tableau, du tableau, du tableau...* ».

Prévenir les perturbations : des pratiques inclusives

Des pratiques pédagogiques et didactiques ajustées et diverses

Les enseignants interrogés témoignent de pratiques différentes quant à l'organisation de leur classe. Ce n'est pas tant le choix de telle ou telle organisation qui paraît déterminant que le fait de s'y tenir de manière stable et de s'y retrouver.

Alors que des enseignants disent par exemple ne jamais avoir recours à l'exclusion de cours, d'autres disent en faire usage, de façon limitée. L'élève perturbateur peut aussi être à l'écart, pour un temps, dans un espace au sein même de la classe (espace de retrait). La majorité des enseignants évoquent la nécessité de la permanence du cadre (définition des règles de vie, de fonctionnement, de modalités d'enseignement, des rôles et places de chacun...) et de manière plus spécifique, les rituels d'entrée en classe qui permettent une prise de contact avec les élèves et une mise au travail. Ces rituels sont explicites et immuables.

Nous avons pu repérer des constantes dans les pratiques pédagogiques et didactiques de ces enseignants :

L'organisation de l'espace de travail

Le positionnement dans l'espace classe pour l'enseignant et pour les élèves, comme le dispositif de travail, sont réfléchis, choisis et explicités en fonction du travail visé. Cette organisation apparaît comme une dimension essentielle de l'ajustement pédagogique et didactique :

- L'organisation du groupe selon la modalité de travail : binôme, groupes hétérogènes ou homogènes, composition des groupes ;
- L'organisation de l'espace en fonction de l'objectif visé par l'enseignant : position des tables en U, frontal, en îlots ;
- La position de l'élève perturbateur dans le groupe classe, de manière explicite et avec l'accord de celui-ci : proche du bureau de l'enseignant, en groupe-îlot, isolé : « *Au niveau du placement dans la classe, le but c'est pas forcément de l'entourer des plus calmes : des fois, c'est pire ! Il choisit sa place comme les autres.* » (Mme F, professeur de français).
- Le positionnement de l'enseignant : rapprochement ou éloignement de l'enseignant par rapport à l'élève pour des échanges individuels. Une attention particulière est accordée de manière discrète sans que cela casse le rythme du déroulé du cours ou le lien de l'élève avec les autres : « *Celui auquel je pense, c'est quand il est*

dépassé par ces difficultés qu'il perturbe. Dès fois, je lui dicte même ses réponses ; je vais avec lui, on travaille ensemble. » (Mme B, professeur d'anglais).

L'explicitation

Les pratiques didactiques et pédagogiques s'inscrivent dans un système explicité par l'enseignant pour ses élèves. Pour plusieurs enseignants, l'explicitation du cadre de travail et du contenu d'enseignement qui est proposé aux élèves fait partie des pratiques de classe habituelles.

La cohérence

La majorité des enseignants interrogés soulignent que la cohérence professionnelle passe par la permanence des attitudes et des comportements, qu'il s'agisse de la leur ou de celle attendue de la part des élèves.

La cohérence doit également apparaître dans la structuration des cours. La régularité dans la structure didactique des cours, tout en évitant l'uniformité, permet de rendre explicite le cadre de travail. Les élèves peuvent s'y référer, conserver des repères qui permettent de maintenir un sentiment de sécurité.

Le groupe

Un cadre commun est posé à la classe par l'enseignant. Les exigences peuvent être différentes pour certains élèves à condition qu'elles soient aussi explicitées et comprises par les autres. La régulation par le groupe constitue un point d'appui qui permet un partage du sentiment de contrôle et un équilibre accepté par tous. Il favorise l'enrôlement du groupe et l'acceptation de l'adaptation du cadre. La pratique du tutorat peut participer à cette adaptation.

La différenciation

Les professeurs indiquent qu'ils peuvent être amenés à différencier les attentes à l'égard des élèves perturbateurs, y compris lors de l'évaluation. Ils disent privilégier les temps de discussion individuels et évoquent la nécessité de prendre en compte le rythme de l'élève, éventuellement son besoin d'isolement. « *Souvent, lui, s'il arrive à finir son travail et qu'il arrive à le rendre, c'est positif donc la notation est différente, déjà.* » (Mme F, professeur de français).

La responsabilisation des élèves et la valorisation des réussites

Les enseignants ont recours à la responsabilisation et la valorisation des élèves perturbateurs. Ce sont des moyens utilisés pour enrôler l'élève dans le travail et lui donner un sentiment de contrôler ses apprentissages, pour rendre visibles ses progrès et pour le rendre acteur de son statut d'élève.

Certains enseignants favorisent la démarche expérimentale, les élèves apportant leurs connaissances et leurs hypothèses : « *Et puis moi j'ai la chance de pouvoir faire plein de choses différentes : les faire travailler en groupe, passer par des manipulations, passer par des simulations d'expériences, faire des expériences. Moi, ma matière, elle est quand même bien pour ces élèves-là, parce qu'on n'est plus dans le cadre vraiment cours où on prend le cours etc.* » (Mme B, professeur de SVT).

Des enseignants contenant

La contenance pourrait caractériser la posture professionnelle des enseignants interrogés. Elle se traduit par la *bonne distance* évoquée par un grand nombre d'enseignants, qui est à trouver avec chaque élève et qui nécessite un ajustement

de leur posture. Cet ajustement relève d'une attitude active de l'enseignant en rapport avec sa propre histoire sociale, professionnelle, personnelle et scolaire. Elle est donc une construction singulière, dont nous avons cependant repéré quelques invariants :

La proximité avec l'élève

L'importance d'établir et de maintenir une proximité avec l'élève perturbateur est l'idée la plus partagée par les enseignants, qu'il s'agisse simplement de l'avoir à l'œil, ou de répondre à ce qu'ils perçoivent comme une quête affective : « *Pour cet élève, je vais beaucoup le voir, je me poste près de lui pour l'apaiser.* » (Mme B, professeur de SVT).

Cette proximité est exprimée diversement par les enseignants. Elle peut se dire en termes de proximité physique, corporelle, désigner des choix de temps de relations privilégiée et individuelle avec l'élève ; se traduire par un intérêt pour lui, une attention particulière qui lui est adressée, se manifester par le fait de créer avec lui une complicité, un lien privilégié ; il peut s'agir enfin d'une attitude protectrice de la part de l'enseignant.

La remise en question

Plusieurs enseignants évoquent la nécessité de savoir se remettre en question, de se décentrer par rapport à la séance vécue. La remise en question peut concerner des réajustements didactiques, la reconnaissance de ses propres émotions, la construction de savoirs par l'analyse de ses propres expériences, la mise en œuvre de nouvelles attitudes et démarches.

Discuter avec les élèves

La discussion est évoquée comme outil de régulation avec le groupe classe, par exemple pour expliquer une décision prise par l'enseignant au sujet d'un élève et qui pourrait paraître injuste aux autres, ou pour évoquer un problème vécu par le groupe classe ; elle est également souvent nécessaire dans le cadre d'un face-à-face avec l'élève perturbateur.

L'autorité

L'autorité est évoquée par de nombreux enseignants bien que le terme lui-même ne soit pas utilisé. L'autorité repose sur un rapport hiérarchique : « *C'est l'enseignant qui décide* », et sur l'affirmation du rôle de l'enseignant : « *je veux qu'ils travaillent, il faut faire cours* ».

La notion d'autorité est un élément constitutif de la posture de l'enseignant que le sujet convoque en réponse à une situation : « *Sur le principe d'autorité j'ai compris que ce n'était pas parce que j'étais le professeur que je pouvais imposer. Il faut que les choses soient partagées avant de pouvoir l'imposer, de définir les limites entre les uns et les autres, je suis passé d'une posture d'autorité à autre chose, sinon on reste dans l'impasse et on devient aigri et ce qu'on propose capote. Je tâtonne encore, les solutions clefs en main n'existent pas, les classes sont différentes, les années sont différentes, on travaille avec une matière humaine et c'est de l'adaptation en permanence.* » (M. T, professeur d'histoire-géographie).

Encourager, valoriser

Les renforcements positifs et le soutien didactique jouent un rôle important dans la prévention des conduites perturbatrices. « *Parfois, je donne beaucoup la parole*

au perturbateur et je garde certains à la fin pour leur expliquer pourquoi ce jour-là je lui ai donné la parole. » (Mme F, professeur de français). Perturbateurs ou non, les élèves ont besoin que l'enseignant les aide à appliquer des démarches, à aller au bout d'une tâche en les encourageant, à analyser les erreurs, à co-évaluer les résultats. Savoir que l'enseignant les considère comme capables d'y arriver est primordial pour les élèves perturbateurs.

Tactfull ignoring

L'intolérance au moindre écart crée dans la classe un état de tension propice aux provocations. *Ignorer avec tact* est donc une modalité que peut choisir l'enseignant face à des remarques ou actes d'un élève perturbateur. Ce mode opératoire n'est à utiliser que ponctuellement, selon les enseignants qui en parlent, et doit obligatoirement s'accompagner d'un échange hors cours avec l'élève perturbateur visant à lui permettre de prendre conscience de son attitude et ainsi de réagir.

Le temps

L'organisation du temps intervient dans la prévention des perturbations avec la mise en place de rituels d'installation, de mise au travail, le respect du rythme de l'élève. Plusieurs enseignants partagent également l'idée qu'il est nécessaire de laisser du temps à l'élève et à soi-même : ne pas entrer dans une escalade émotionnelle, reporter la discussion après le cours : « *Prendre du recul car le problème très souvent avec les professeurs qui n'arrivent pas à gérer les élèves perturbateurs, c'est qu'il n'y a aucun recul. Ils veulent tout régler de suite et ça il ne faut jamais le faire parce que quand l'élève est énervé, que le prof est énervé, c'est comme quand on s'engueule, ce n'est pas possible ! Il n'y a rien qui passe. La communication ne se fait pas [...] il faut apprendre à communiquer, prendre le temps de communiquer.* » (M. L, professeur de SVT).

Reconnaître ses propres émotions

Selon les enseignants, les élèves perçoivent leurs émotions, leurs affects (la peur, l'énervement, l'assurance). Le fait de reconnaître et de prendre en compte ses propres émotions peut permettre à l'enseignant de différer une action, de contrôler ses propres réactions, de ne pas projeter de l'énervement sur l'ensemble du groupe-classe.

La posture de l'enseignant apparaît comme liée au contexte de l'élève, de la classe, de la situation d'enseignement. La contenance à proposer à des élèves perturbateurs nécessite une grande capacité à se remettre en question, soulignée par les enseignants. Elle suppose en effet qu'ils établissent un rapport de causalité entre leur propre pratique et le comportement des élèves.

La référence des enseignants à la *discussion* renvoie à l'exigence de qualité de la parole : parole ouverte, non uniquement centrée sur les résultats scolaires. Elle suppose également l'écoute. L'autorité, les encouragements, la valorisation de l'élève sont des notions primordiales pour la majorité des professeurs interrogés. Ces enseignants partagent l'idée que l'adolescence est une période où la sensibilité est exacerbée. Il est important de prendre en compte cette particularité dans la manière de s'adresser aux élèves, d'utiliser l'humour avec eux. Les adolescents cherchent la relation à l'adulte (affective, conflictuelle voire de confrontation).

Pour les élèves perturbateurs, cette dimension est parfois plus intense encore. Un enseignant évoque également l'importance de la posture corporelle de l'enseignant : une présence corporelle affirmée, une gestuelle adaptée, une voix posée, un regard non-fuyant.

Le point de vue des élèves

Les dix collégiens interviewés, reconnus comme perturbateurs par la communauté éducative, ont exprimé leurs perceptions et leurs attentes à l'égard des enseignements proposés. Certaines pratiques enseignantes apparaissent comme propices à réduire les comportements perturbateurs et à favoriser de leur part une posture d'élève.

Les attentes des élèves

Concernant les enseignements, les élèves disent apprécier les cours dans lesquels ils peuvent « *pratiquer* », en technologie par exemple ; ils parlent positivement du « *travail de groupe* », qui « *est plus facile* » et qui « *permet la coopération* ». À l'inverse, le sentiment d'être évalué en permanence suscite un sentiment négatif : « *en anglais, on a que des contrôles* ».

Concernant les enseignants, les élèves expriment leur besoin d'être pris en compte en particulier, qu'il s'agisse du rythme de travail : « *faire des pauses* », ou de la progression dans les apprentissages : « *ils nous réexpliquent* », « *ils passent voir chaque élève* », « *ils passent, dès qu'on les appelle, ils viennent* ». Les élèves attendent également d'être mis en situation de réussite : si « *j'ai une mauvaise note, le prof me laisse rattraper* ».

La dynamique donnée au cours par les enseignants est également soulignée : « *ils vont nous inciter à participer* », « *tout le temps, le professeur est sur nous, il nous aide, tout le temps on a un truc à faire* », « *ils sont contents de faire cours avec nous* ».

Ces profs que l'on respecte

Interrogés sur ce qui, chez les professeurs, provoque le respect des élèves, les jeunes invoquent en premier lieu le respect que le professeur lui-même témoigne à ses élèves : « *il faut que le prof nous respecte un petit peu* », « *le prof doit avoir une attitude correcte* », « *il nous respecte, on le respecte* ».

Ce terme, très utilisé par les élèves, peut être précisé après sollicitations dans des énoncés qui apparaissent souvent sous forme de contradictions : « *il est sévère mais pas méchant* », « *stricte, gentille et qui ne laisse pas faire les élèves* », « *elle est juste, mais elle impose son autorité* », « *il nous aide, qu'il soit strict à la fois, qu'il nous fasse comprendre qu'il ne faut pas rigoler* », « *ils ne font pas de différence entre les élèves* », « *elle va plus vers les élèves qui ont eu zéro que vers ceux qui ont eu 20* ». On peut lire dans ces formulations l'attitude de fermeté et d'exigence attendue par ces élèves de la part de leur professeur (« *strict* », « *sévère* », « *impose* », « *autorité* »), qui, associée à l'équité, semble garantir le respect de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves. Apparaît également comme gage de respect de la part des élèves le fait d'être « *celui qui n'explique pas pareil et qu'on arrive à suivre* ».

L'humour et la convivialité « *elle rigole avec nous* » sont également cités comme caractéristique du professeur respectable, ainsi que son empathie : « *elle se met dans la peau des élèves* ». Enfin, la capacité de l'enseignant à se situer en position

asymétrique vis-à-vis des élèves et à assumer sa position de leader est reconnue : un enseignant qui est respecté par ses élèves, « *c'est celui que les élèves suivent* ».

Des enseignants appréciés des élèves perturbateurs

Interrogés sur les enseignants avec lesquels ils établissent des relations positives, les élèves perturbateurs font majoritairement appel au registre affectif : « *parce que j'aime bien ses cours* », « *je connais ce prof depuis 3 ans* », « *ils nous parlent gentiment* », « *ils sont plus à l'écoute* », « *je m'entends très bien avec eux* », « *si j'ai un zéro, je la déçois* ».

Est également citée la capacité à maintenir le cadre de travail dans la classe : « *elle a de l'autorité, elle est exigeante et ne crie pas* », « *ils sont stricts, aussi* ». Et enfin, la fonction d'étayage auprès des élèves dans l'accès aux apprentissages « *ils sont prêts à nous aider* », « *ils font attention au rythme auquel on progresse* », « *ils expliquent d'une autre façon pour qu'on comprenne* ».

Le point de vue des élèves constitue un contrepoint intéressant de notre étude. Deux indicateurs forts ressortent des entretiens : les notions d'autorité et de respect. Une mise en sécurité physique, affective et cognitive semble être une condition pour que s'instaure une relation didactique.

DISCUSSION

Les témoignages des enseignants et des élèves rencontrés nous conduisent à confirmer l'hypothèse de l'existence d'un contrat implicite entre l'élève dit *perturbateur* et l'enseignant dit *contenant*.

Ce contrat intègre bien le contrat didactique mis en évidence par Brousseau, soit les règles implicites ou explicites qui régissent le partage des responsabilités relativement au savoir mobilisé ou structuré, entre l'enseignant et l'élève. Mais au contrat didactique, qui est spécifique au *contenu* (par exemple, la connaissance mathématique visée), nous observons que s'ajoutent deux dimensions : le *cadre de travail* et la *relation entre le professeur et ses élèves*, éléments qui constituent ce que nous nommons le *contrat implicite* entre l'enseignant et l'élève.

Ce contrat implicite, intégré, bien souvent inconscient, suppose que ces trois dimensions soient partagées et opérantes entre l'enseignant et ses élèves.

Instituer un cadre

Lorsqu'il s'agit pour les enseignants de préciser les savoir-faire qui leur permettent de contenir les perturbations, ils évoquent des pratiques qui se réfèrent au cadre de travail, dans ses dimensions concrètes et symboliques. Le cadre est porté par l'enseignant qui en assure le respect et qui permet à l'élève de développer un sentiment de sécurité. Ce cadre est contenant et rassurant pour l'élève. À l'intérieur de ce cadre, on trouve des règles retenues, explicitées parfois ou précisées à l'occasion par les enseignants, identiques pour tous ; mais aussi et peut-être surtout, des exigences qui ont trait aussi bien au comportement qu'au langage, progressivement intégrées. Les témoignages des élèves perturbateurs vont dans ce sens : Ils parlent d'égalité de traitement, de sévérité des enseignants, de justice,

comme d'éléments fondamentaux dans la relation de confiance qu'ils peuvent alors développer avec leur enseignant.

Construire une relation

La bienveillance et le respect sont souvent allégués de part et d'autre. La bienveillance se manifeste chez l'enseignant par une attention particulière, une volonté de ne pas stigmatiser l'élève perturbateur, d'accepter le fait qu'il puisse commettre des erreurs tant dans son travail que dans son comportement, en partie du fait de sa situation sociale d'ailleurs. En effet, cette attitude professorale prend appui sur une réelle prise en compte de l'élève en tant que personne, lui reconnaissant un vécu en dehors de la classe. Le ciment de cette relation est le respect mutuel, cité par les deux parties, respect tant attendu de la part des élèves et souvent évoqué par les enseignants. Derrière ce terme, c'est l'idée de justice, d'honnêteté dans les attitudes de l'enseignant qui est évoquée.

Les élèves incriminés justifient souvent leurs attitudes par leur sentiment d'être rabaissés, de ne pas être pris en compte, d'être laissés à l'écart. Ils soulignent aussi et parfois paradoxalement, que certains enseignants s'appliquent à les aider, à les soutenir, voire à les inciter à travailler, témoignant par là même d'une confiance dans leur potentiel. Ces enseignants proposent des adaptations et une écoute attentive, sans jugement ; une impression d'empathie est finalement ressentie par les élèves.

Prendre appui sur une didactique assurée

Bien souvent, les élèves provoquent des perturbations qui mettent à mal le déroulement des séances pédagogiques. Pour réussir à les gérer sans abandonner le sens de leur enseignement, les professeurs s'appuient d'abord sur leur maîtrise didactique. Si en début de sa carrière, l'organisation et le déroulé de séance mobilisent principalement l'enseignant, la maîtrise des contenus liée à l'expérience du métier lui permet par la suite de dégager du temps pour prendre en compte l'élève en difficulté, potentiellement perturbateur. Ces mêmes élèves pour leur part confirment les effets de cette maîtrise didactique en appréciant les reformulations, explications, adaptations, enrôlement dans le travail ainsi qu'une distance prise par rapport à l'évaluation *permanente* des acquisitions.

Il ressort finalement assez nettement des entretiens menés dans cette étude que la maîtrise des élèves perturbateurs n'est pas une compétence innée. Elle s'acquiert par les enseignants avec le temps, les expériences professionnelles, au fil des ans et des établissements fréquentés. Mais pas seulement. La capacité de l'enseignant à se remettre en question, son envie de continuer à construire, non seulement des savoirs-savants mais également des savoir-faire semblent des données essentielles. Le métier d'enseignant est chaque jour identique et chaque jour différent. Identique par les lieux, les horaires, la matière à enseigner. Mais différent en raison des individus qui se retrouvent les uns face aux autres. En passant la porte de sa classe, l'adulte endosse l'habit qui fait de lui un enseignant et avec lui, en passant la même porte, l'enfant devient un élève qui a le sentiment d'être reconnu et respecté. Implicitement, le contrat est posé, pratiquement, le cours peut alors commencer.

CONCLUSION

Les élèves perturbateurs sollicitent la communauté scolaire, qu'il s'agisse des enseignants, des personnels de la vie scolaire ou des chefs d'établissement. L'accumulation d'incidents dans l'espace de la classe et de l'établissement met en défaut l'organisation scolaire. Pour y faire face, les établissements scolaires répondent fréquemment par des exclusions temporaires ou définitives de l'élève, ou par des dispositifs externalisés sans que ces solutions n'apportent d'effets durables et satisfaisants.

Bien que reposant sur un recueil de données restreint, notre étude fait cependant apparaître que l'émergence d'un contrat implicite entre l'enseignant et l'élève perturbateur dans ce contexte particulier qui est celui d'une classe, participe à la prévention des perturbations, évitant ainsi le recours à l'exclusion des élèves en leur permettant de s'engager dans les apprentissages.

Nous faisons donc le pari que les composantes de ce contrat implicite peuvent constituer des objets de formation à travailler sous la forme de modules articulés. La dimension didactique permet d'engager des pratiques de différenciation, d'individualisation, de remédiation, de coopération entre les élèves, au bénéfice notamment des plus fragiles.

Le cadre de travail contenant, basé sur des règles acceptées et partagées qui entraînent un sentiment de sécurité et une relation de confiance.

La construction d'une relation de qualité prenant en compte l'élève en tant que personne, en lien avec la posture de l'enseignant (bienveillance, équité, respect).



Références

Benoit, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. Éducation. Université Paul Valéry - Montpellier III.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.

Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, 101(3-4), 107-131.

Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale. MEN-Dgesco/Observatoire international de la violence à l'école.

Moignard, B., Ouafki, M. (2015). Des élèves à la porte. Les nouvelles frontières de la prise en charge des élèves « perturbateurs ». In P. Rayou (dir.), *Au Frontières de l'école*. Presses Universitaires de Vincennes.

Moignard, B., Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, 36, 47-60.

Pain, J. (2006). *L'école et ses violences*. Paris : Anthropos-Economica.

Rochex, J.-Y., Crinon, J. (dir.), (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.

ANNEXE

Équipe de recherche

- Florence Savournin Maître de conférences Espé - Université Jean Jaurès de Toulouse
- Joëlle Guilhemperé - Directrice adjointe chargée de Segpa
- Manuelle Lambert - Conseillère pédagogique
- Claire Durrieu - Directrice d'école
- Jan Verschelde - Coordonnateur d'unité d'enseignement
- Patrick Sicre - Formateur Espé - Université Jean Jaurès de Toulouse
- Frédéric Detchart - Inspecteur - Conseiller technique ASH - Rectorat

Et les contributions de :

- Anne Philipson - Enseignante second degré
- Philippe Minvielle - CPE
- Noël Cabrera - Principal

Remerciements :

Aux principaux de collège et directeurs d'école et enseignants :

- Écoles élémentaires : Cassin, Jules Julien et Jacquier de Toulouse ; Peyronnette de Saint Alban ; école de Saint-Thomas
- Collèges : Georges Sand et Berthelot de Toulouse ; Mermoz de Blagnac ; Léo Ferré de Saint-Lys

Aux enseignants et élèves interviewés des collèges suivants de la Haute-Garonne :

- Berthelot ; Galilée ; Malraux ; Isaure ; Voltaire ; Rosa Parks ; Toulouse-Lautrec ; Nelson Mandela ; Moulin ; Rostand ; Doret ; Vauquelin